

УДК 37.013.42 (436)

О. Р. Павлішак,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

(Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

### ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК МЕТА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В АВСТРІЇ

*У статті розглядаються моделі формування професійної компетентності соціального педагога в Австрії, аналізуються чинники, що впливають на ці моделі. Автором досліджено досвід австрійських вчених щодо тлумачення поняття "професіоналізм". На основі проведеного аналізу зроблено висновок, що досягнення високого рівня професіоналізму є метою підготовки соціального педагога в Австрії.*

На сучасному етапі розвитку України питання професіоналізації освіти набувають усе більшої державної ваги. Про це свідчить ряд законодавчих актів та постанов, у яких здійснено системний аналіз стану освіти в країні та акцентовано необхідність її реформування на засадах демократизації, гуманізації, входження у європейський та світовий едукативний простір (Закон України "Про освіту", "Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття)", Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., інші офіційні документи держави). Окреслені в цих документах завдання потребують розв'язання низки наукових і практичних проблем, однією з яких є професіоналізація освіти. Виникає потреба вдосконалення професійної компетентності фахівців різних сфер діяльності та соціальних педагогів зокрема. Приєднання України до Лісабонської конвенції актуалізує цю проблему і в нашій державі, головню через її зобов'язання щодо реформування системи вищої освіти в контексті європейських вимог.

Відтак критичний аналіз досвіду підготовки соціальних педагогів у країнах Європи, зокрема в Австрійській Республіці, яка має у цій сфері значні напрацювання та позитивні зрушення, підтверджені життєвою практикою (високий рівень соціального захисту громадян різних категорій, правове забезпечення діяльності соціальних служб, професіоналізм соціальних педагогів тощо), сприятиме вирішенню багатьох проблем, які пов'язані з діяльністю соціальних педагогів в Україні, в тому числі і їх професійною підготовкою. Тому **метою** даної статті є проаналізувати теоретичні ідеї формування професійної компетентності соціального педагога в Австрії.

При формулюванні мети та конкретних завдань професійної підготовки соціальних педагогів у навчальних закладах Австрії передбачається досягнення високого рівня їх професіоналізму та компетенції. Тут необхідно врахувати: фактори ринку праці, зокрема створення нових робочих місць за рахунок зростання попиту на кваліфікованих вихователів, різке зростання практичної соціально-педагогічної сфери, потреба у високоосвічених фахівцях тощо; нові педагогічні умови у школі, апробацію нових навчальних форм та методів, розвиток альтернативних педагогічних програм тощо; соціально-політичні фактори, вирішення нових соціальних проблем, задоволення актуальних соціальних потреб; важливість забезпечення високої конкурентної спроможності соціальних педагогів Австрії на європейському рівні; емансипативні фактори, які спонукають студентів до самоосвіти та самореалізації, відтак до створення нових концепцій соціально-педагогічної діяльності через власний практичний досвід. Передовсім зазначимо, що необхідність професіоналізму і компетентності соціального педагога пов'язується з особливостями його діяльності, а саме з її гуманістичною спрямованістю.

Відомі австрійські дослідники у сфері соціальної педагогіки звертаються до аналізу поняття "професіоналізм". Але існують різні підходи до його тлумачення. С. Гірдайс зауважує, що професіоналізм не так легко визначити, оскільки це багатопараметрове поняття. Чимало науковців розрізняють поняття "професія" та "спеціальність". За С. Швенденвайном поняття "професія" чіткіше окреслене, аніж поняття "спеціальність". С. Гаман, своєю чергою підкреслює, що формула – від "спеціальності" до "професії" – вказує на кваліфікаційну відмінність і подальший розвиток у діяльності. Професія означає комплекс дій, учинків, що виконуються у визначеній сфері діяльності і відповідно переносяться та наповнюються змістом, надаючи особливих характерних рис, що підносять її на високий щабель професійного кваліфікаційного рівня.

Під "професією" С. Гаман розуміє "суспільну сферу діяльності, цілеспрямовану послугу для людей, яка вимагає тривалої теоретичної, практичної та спеціальної підготовки, технічних та інституційних знань; відносно автономних, цілеспрямованих і спрямованих на адресата дій, які впливають з етичної відповідальності і користуються високою соціальною повагою" [1: 26]. "Професіоналізм спеціальності" треба завжди розглядати в одному контексті з фаховою освітою. Поряд з фаховим науковим процесом підготовки, поняття "професіоналізація" означає, що кандидат в освіті належить до тієї чи іншої професії. Рівень професіоналізації підвищується за допомогою кваліфікованої освіти [2: 67].

Один із підходів полягає у віднесенні до категорії професіоналів педагогічних працівників, які мають фахові знання в певній професійній сфері діяльності, залучені до неї, відповідальні й компетентні, а також мають спеціальну професійну кваліфікацію.

Професіоналізацію характеризують, як "процес переходу від неспеціалістів до спеціалістів, від побічних професій до основних професій, від короткотривалості до довгостроковості, від приватності до громадськості, від юридичної непевності до юридично закріплених вихователів" [3: 18].

У певних випадках професіоналізація розглядається як оптимальна професійна здатність у спеціально визначеній сфері виховання та пов'язується з високим рівнем компетентності [4: 490]. Ще один науковець, Г. Гізеке (1988), подає своє розуміння професійності ("Professionalität"). Він має на увазі таку професійну діяльність, що охоплює "широкі, наукові, глибокі й різнобічні абстраговані знання, які можна застосовувати відповідно до конкретної ситуації або впізнати в будь-якій ситуації як відповідні складові фонду знань" [5: 65].

Деякі австрійські педагоги, зокрема Г. Отто й С. Утерман, визначають критерії професії як спеціальну освіту та монополізовану сферу діяльності. Це дозволяє проводити практику на науковій базі й закладає наукові підвалини навчання. На їхню думку, професійна практика повинна підпорядковуватись ідеалу служіння і водночас гарантувати кваліфіковані послуги, а за це, своєю чергою, суспільство має нагородити її багатьма привілеями. Ексклюзивна компетентність професіоналів має бути чітко обумовлена й законодавчо захищена.

В. Тронгаузер (1995) описує професійність як характерний синдром, що уможливорює особливу кваліфіковану професійну діяльність. До цих рис професії належать: теоретично закріплена спеціальна освіта; створення професійних спілок, які контролюють процес ліцензування та атестації; професійна діяльність підпорядковується потребам суспільства; фінансова гарантія оплати праці вище середнього рівня.

Слід урахувати, що протягом свого розвитку соціально-педагогічна робота зазнавала різних історичних змін, які призводили до певних суперечностей. Це, зокрема, стосується досить поширеної думки про те, що, незважаючи на отримання диплома спеціаліста за фахом "соціальний педагог", сфера його професійної діяльності може обмежуватися через спроможність об'єктів та суб'єктів соціально-педагогічного процесу самостійно вирішувати низку проблем. Отже, процес наукового аналізу професіоналізму соціального педагога ще не завершений, триває та є актуальним.

З огляду на це, цікавим видається процес розвитку моделей професійної діяльності у концепції Герберта Альтріхтера (1993). Він описує такі 4 її риси: 1) дія як цілеспрямована, конструктивна та експериментальна робота; 2) рефлексія як систематичний самоаналіз та самокритика; 3) автономія як незалежна й самовизначена робота; 4) створення сітки як комунікативна й кооперативна робота.

В. Тронгаузер (1995) на основі цієї характеристики створив протилежні пари, які діалектично представляють сферу діяльності від спеціальної до професійної.

Таблиця 1.

#### Характеристики професійної та спеціальної діяльності:

Спеціальна діяльність	Versus	Професійна діяльність
дія	↔	інклюзивна рефлексія
гетерономна діяльність	↔	автономна діяльність
постійна вертикальна сітка	↔	динамічна горизонтальна сітка
одинокий борець	↔	член команди

В. Тронгаузер намагається з'ясувати "Чи виражається у змістовних сферах соціально педагогічний професіоналізм? І в яких саме?" У пошуках відповіді він змальовує модель професійної соціально-педагогічної компетенції [6: 126]. На його думку, Я-компетенція перебуває в центрі, навколо неї – соціально-історична, ціннісна, методична, теоретична, а також метатеоретична компетентність.

Далі автор моделі розкриває зміст її складових частин. Рівень свідомості (Я-компетенція) визначається соціальною компетентністю, розвиненою до цього часу. Важливим є прийняття життєвих рішень, інтереси, сильні сторони та недоліки, не використані до цього часу можливості та зона найближчого розвитку. Я-компетенція містить також волю та вміння працювати на цій свідомості. На його думку, соціальна компетенція – це здатність розпізнавати відносно діяльні риси соціальних ситуацій і спроможність діяти в соціальних ситуаціях передбачливо, цілеспрямовано та ефективно. Тут учений має на увазі не тільки фізичну здатність, але й моральну готовність до дії.

Що ж стосується історичної компетенції, то це знання історико-суспільних умов життя і професійної діяльності, а також умінь діяти на основі цієї свідомості.

До ціннісної компетенції віднесено знання обґрунтованої системи цінностей і вміння узгоджувати відповідно до неї свої вчинки. Методична компетенція – це знання відомого способу дії і вміння за його допомогою самостійно підвищувати методичні знання в різних сферах, а також застосовувати цей спосіб дії. У теоретичній компетенції виявляються знання актуального стану науки та

відповідного дослідницького результату і здатність діяти на основі цього знання. Метатеоретична компетенція – це знання розпізнавально-теоретичних засад науки, здатність оцінити, що означає їх відношення до дії, і готовність керуватися цими знаннями в розпізнавально-критичному процесі [7: 198].

У межах одного виду діяльності ці дії, зрозуміло, не ізольовані одна від одної, а розвиваються паралельно. Виокремлені компоненти мають когнітивні, афективні (впливові) та практичні параметри.

Такий підхід можна вважати суттєвим внеском у соціально-педагогічну освіту й у розвиток цієї моделі, що є певним комплексом вимог до підготовки соціальних педагогів. Завдання освіти В. Тронгаузер вбачає у запровадженні розробленої моделі.

Інший відомий педагог – С. Швендевайн – до кваліфікаційного профілю соціального педагога зараховує спеціальні знання, здатність і готовність, спеціальне професійне переконання й мораль [8: 45].

*Спеціальні знання* – це розуміння життєво важливих факторів усвідомлення антропологічних умов, психічних станів і здатності до навчання, результативність педагогічних потреб, виходячи з постановки завдань.

*Спеціальні нахили й готовність* – диференціація об'єктивних і фахових наукових складових, трансформація наукових знань, застосування наукових досліджень результатів та теорій, компетентного вирішення проблем, планування, виконання, контроль дій та їх відображення.

*Професійно-спеціальне переконання і мораль.* Йдеться про ціннісні вказівки (Wertstandpunkte), які втілюються через окремі судження, рішення і вчинки, мають принципове значення, при досягненні мети можуть інтегруватися [7: 53].

Видатний австрійський учений А. Ключе вважає, що підготовка соціальних педагогів повинна сприяти формуванню в них самооцінки, ідентитету та соціалізації. Виходячи з його теорії, треба переглянути навчальні плани та зміст навчання і розкрити елементи, які є рушійною силою розвитку особистості, відповідальності, самостійності, становлення процесу соціалізації тощо. Адже завданням соціальної педагогіки є формування соціалізації особистості, тобто допомога у процесі соціальної адаптації, у пристосуванні особистості до середовища через засвоєння визначених суспільством норм та правил.

Дослідники Г. Берлнер і М. Джонсон у формуванні професійної компетенції відводять найважливішу роль практиці. Йдеться про розвивальну роль практики, якої не можна досягти за допомогою лише теоретичного аналізу. По-перше, практика закладає підвалини професійного досвіду, а по-друге, тільки під час практики у студентів починає розвиватися професійне самоусвідомлення, тобто ідентитет. Практика відображає професійну діяльність і сприяє розумінню процесу соціально-педагогічної роботи загалом.

А. Аскійс вводить поняття "професійної соціалізації", яка передбачає прийняття людиною цінностей, норм та правил, які необхідні для роботи і сповідаються групою людей певної професійної групи, членом якої ця людина є або хоче бути [9: 14]. Процес професійної соціалізації сприяє розвитку відповідної самосвідомості. Позитивний процес фахової соціалізації відбувається не стихійно, а залежить від свідомо запропонованого навчального матеріалу, методів та форм навчання, які зорієнтовані на практичну підготовку майбутніх фахівців. Після закінчення навчального закладу соціальний педагог ще повністю не сформований і не має достатнього практичного досвіду. Цей досвід не є ідентичним із його майбутнім професійним досвідом. Тільки зрілий досвід та відповідальність сприяють професійному розвитку соціального педагога. Метою соціально-педагогічної освіти має бути формування професійної свідомості. Подальший процес розвитку цієї свідомості відбувається під час соціально-педагогічної діяльності, супервізії та на курсах підвищення кваліфікації.

На думку австрійських педагогів, процес формування професійної соціалізації вихователів повинен проходити такі фази:

1. Самоорієнтація. Під час цієї фази відбувається пошук професійного "Я" через щоденну соціально-педагогічну діяльність.
2. Усвідомлення професійних завдань. На цьому етапі консолідуються та розширюються професійні компетенції настільки, що представник соціально-педагогічної сфери самостійно використовує набуті знання і сам несе відповідальність за свої вчинки.
3. Можливості впливу. Це найвищий етап становлення професійної соціалізації, на якому соціальні педагоги роблять певний внесок у розвиток своєї професії [8: 12].

Підвалини цього процесу мають закладатися під час навчання, яке передбачає базову підготовку, курси підвищення кваліфікації та перепідготовку.

Ідентитет – з латинської "indem" – означає досконалість, істинність двох речей або людей. Ф. Фукс дає визначення цього поняття в соціологічному словнику в загальному та філософському сенсі як

тотожність (речей, осіб та речень) із самим собою чи з іншими. У психоаналітичному та соціально-психологічному значенні ідентитет є визначенням власного "я", яке виконує певні соціальні ролі та суспільно визначає суб'єкта, що належить до певної групи. Поняття "ідентитет" можна застосовувати до однієї людини або до групи людей. Звідси – соціальний, професійний, культурний ідентитет. Іншими словами, ідентитет – це самоствердження особистості через відношення до різних суспільних груп. Ідентитет має об'єктивне і суб'єктивне значення. Об'єктивне проявляється в тому, як інші розглядають людину або групу, суб'єктивне – в оцінюванні самого себе. Хто я? Або хто ця група людей, до якої я належу? [10: 205].

Усі цілі фахової соціально-педагогічної освіти підпорядковані соціально-педагогічній роботі та змінюються в тісному контексті з суспільним розвитком і в комплексі з науковими компетенціями. Одночасно наукові компетенції, набуті протягом навчання, мають задовольняти вимоги багатогранної професійної діяльності у сфері соціальної педагогіки. Отже, соціально-педагогічна освіта в Австрії має на меті забезпечувати здобуття наукової кваліфікації та високої професійної компетентності та практичної дієздатності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Apel H. J. Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess / H.J. Apel. – Bad Heilbrunn, 1999. – 354 s.
2. Badry E. Arbeitshilfen für Studium und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik / E. Badry, R. Knapp, G. Hans. – Luchterhand, 1998. – 229 s.
3. Müller-Kohlenbrg H. Die Kompetenz der Laien. Professionswissen und Professionalisierung / H. Müller-Kohlenbrg. – Braunschweig, 1990. – 434 s.
4. Lauer mann K. Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis / K. Lauer mann, G. Knapp. – Mohorjeva Verlag, 2003. – 503 s.
5. Lauer mann K. Sozialpädagogische Berufsbildung. Genese-Gegenwart-Zukunftsperspektiven / K. Lauer mann. – Innsbruck – Wien, 1998. – 113 s.
6. Bernlehr G. Das Praktikum in sozialen Berufen. Eine systematisches Modell zur Anleitung / G. Bernlehr, L. Johnson. – Weinheim und Basel: Beltz, 1995. – 145s.
7. Bardmann Th. M. Von Pucks, Partisanen und Parasiten. Anmerkungen zu möglicher brauchbaren Identitätsstützen für Sozialarbeiterinnen / Sozialpädagoginnen / Th.M. Bardmann. – Mönchegladbach: FHN, 1994. – 257 s.
8. Benner D. Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert / D. Benner, H. Teonorth // Zeitschrift für Pädagogik. – 2000. – Beiheft 42. – S.12.
9. Boem W. Wörterbuch der Pädagogik / W. Boem. – Stuttgart: Kröner, 1994. – 432 s.
10. Niemeyer C. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik / Niemeyer C. – Votum, 1999. – 287 s.

Матеріал надійшов до редакції 31.03. 2010 р.

#### ***Павлішак О. Р. Профессиональная компетентность, как цель подготовки социального педагога в Австрии.***

*В статье рассмотрены модели формирования профессиональной компетентности социального педагога в Австрии, анализируются факторы, которые оказывают влияние на эти модели. Автором исследован опыт австрийских ученых в трактовании понятия "профессионализм". На основе проведенного анализа сделан вывод, что достижения высокого уровня профессионализма есть целью подготовки социального педагога в Австрии.*

#### ***Pavlishak O. R. Professional Competence Development as the Aim of Social Pedagogue's Training in Austria.***

*In the article the model of professional competence of the social teacher in Austria is considered, the factors that affect these models are analysed. The author investigates the experience of Austrian scientists over the interpretation of the concept of "professionalism". Based on the conducted analysis, the conclusion is made that a high level of professionalism is the aim of social teacher preparation in Austria.*